

Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 818-834



Quellenangabe/ Reference:

Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter: Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 818-834 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48429 - DOI: 10.25656/01:4842

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48429>

<https://doi.org/10.25656/01:4842>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

<i>Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers</i> 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“	791
---	-----

Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil	798
---	-----

<i>Ursula Neumann/Lutz R. Reuter</i> Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen	803
--	-----

<i>Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse</i> Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive	818
---	-----

<i>Ingrid Gogolin/Inga Schwarz</i> „Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen	835
--	-----

<i>Walter Jungmann/Fotini Triantafillou</i> Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen	849
--	-----

Allgemeiner Teil

<i>Margrit Stamm</i> Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven Kompetenzerwerbs	865
--	-----

<i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i> Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe	882
--	-----

<i>Andreas Frey</i> Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie	903
---	-----

Besprechungen

<i>Daniel Tröhler</i> Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire	926
---	-----

<i>Klaus Prange</i> Lutz Koch: Kants ethische Didaktik	930
---	-----

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck	933
--	-----

<i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i> Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics	936
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	939
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse

Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive¹

Zusammenfassung: Die Entwicklungen von einem statischen zu einem dynamischen Kulturbegriff und die Forderung nach einem Verständnis von interkultureller Kompetenz im Sinne der konstruktiven Auseinandersetzung mit einer anderen und der eigenen Kultur bilden die Grundlage einer theorieorientierten Curriculumanalyse. Ausgehend vom Modell von Milton Bennett zur Entwicklung interkultureller Sensibilität werden die Englischcurricula der 16 deutschen Bundesländer daraufhin überprüft, inwieweit die in ihnen enthaltenen interkulturellen Lehrziele und Inhalte die Modellvorstellungen reflektieren.

1. Einleitung: Bildungspolitischer Hintergrund

Interkulturelle Bildung und Erziehung sind vor dem Hintergrund einer globalen Weltwirtschaft, der weltweiten Vernetzung von Menschen und Institutionen sowie vor dem Hintergrund von wirtschaftlich, demografisch und sozial begründeten Migrationsbewegungen und den daraus folgenden kulturell heterogenen Gesellschaften zu einem zentralen fächerübergreifenden Bildungsziel geworden (Ahrends/Nowitzki 1997). Interkulturelles Lernen gilt in Deutschland inzwischen als Kernelement des Englischunterrichts (KMK 1994). Bedingt durch seine zentrale Stellung bei der Vermittlung von Fremdsprachen in der Schule fällt dem Englischen die Aufgabe zu, Lernmöglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bereit zu stellen.

Seit der „kommunikativen Wende“ der 1970er-Jahre und der interkulturellen Zielsetzung der 1980er- und 1990er-Jahre enthalten die Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer Aussagen zur Umsetzung von kommunikativen und interkulturellen Lernzielen. Die Bildungsstandards Fremdsprache für die Jahrgangsstufe 9 (KMK 2003) gehen ausführlich auf die Themen interkulturelle Bewusstheit und interkulturelle Kompetenz ein.

Auch für die Bildungsdiskussion in der Europäischen Gemeinschaft besitzt der Erwerb interkultureller Kompetenz eine hohe Priorität. Der für die internationale Verankerung des Fremdsprachenlernens zunehmend bedeutsame Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen (Trim/North 2001) beschreibt, dimensioniert und operationalisiert interkulturelle Kompetenz jedoch nur unzureichend (vgl. Vollmer 2001). Die der interkulturellen Kompetenz zuzurechnende Dimension des GER, die „soziolinguistische Angemessenheit“, bezieht sich hauptsächlich auf den sprachlichen Umgang mit Redewendungen, Aussprüchen, Registerunterschieden und sozialen Variationen.

1 Für die sorgfältige Mitarbeit bei der aufwändigen Curriculumanalyse und für die konstruktive Kritik bedanken wir uns sehr herzlich bei Konstanze Dietsch (Kronberg i. Ts.), Sabine Fabriz (Frankfurt a.M.), Olga Kühnbach (Frankfurt a.M.), Sandra Budde (Giessen) und Nele Schulz (Münster).

Die Beschäftigung mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht steht damit vor der Aufgabe, zunächst zu klären, was im schulischen Kontext unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz verstanden wird, welche Ziele im Detail als erstrebenswert gelten und auf welche Weise sie im Unterricht erreicht werden können.

In diesem Artikel nehmen wir Bezug auf die aktuelle Diskussion zur interkulturellen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts, stellen Modellvorstellungen zur Dimensionierung und zum Erwerb interkultureller Kompetenz dar, um anschließend die deutschen Englischcurricula dahingehend zu prüfen, inwieweit die in ihnen enthaltenen interkulturellen Lerninhalte die Modellvorstellungen reflektieren und schließlich zu fragen, welche Schlussfolgerungen sich für eine Weiterentwicklung des Konzepts ziehen lassen.

2. Curriculum und Kompetenz: zwei Orientierungen

Der Entwicklung schulischer Zieldefinitionen liegen zwei verschiedene Zugangsweisen zu Grunde. Ihre Orientierungen leiten sich (1) aus den Curricula, (2) aus den Konzeptionen der zu entwickelnden Kompetenzen ab.

1. *Curricula* entstehen in einem gesellschaftlichen Kontext. Die Orientierung an Curricula hat den Vorteil, auch lokale gesellschaftliche Erfordernisse zu berücksichtigen. Dabei unterscheidet man zwischen angestrebtem („intended“), umgesetztem („implemented“) und erreichtem („attained“) Curriculum. Die Lehrpläne (intendierte Curricula) werden in der Regel von Curriculumexperten in Ministerien oder Behörden festgelegt. Die implementierten Curricula sind die Lernangebote, und die erreichten Curricula sind die tatsächlich erreichten Bildungsziele (Baumert/Lehmann 1997). Die curriculare Perspektive nimmt die allgemeinen Zielsetzungen in den Blick. Was von diesen Zielsetzungen durch Lehrer tatsächlich im Unterricht umgesetzt wird, und was wiederum von dem unterrichtlichen Angebot durch die Schüler tatsächlich genutzt wird, bleibt dabei weitgehend offen (Helmke u.a. 2003).
2. Zielvorstellungen, die sich an *Kompetenzen* orientieren, legen den Akzent auf die *Ergebnisse* des Lernens, ohne die Frage zu stellen, auf welchem Weg Kompetenzen erworben worden sind. Die zugrunde liegenden Modelle gehen aus der pädagogisch-psychologischen Expertiseforschung hervor; sie sind damit empirisch begründete theoretische Konstruktionen von schulisch erwerbbaaren Potenzialen (hierzu auch Mandl/Gruber/Renkl 1993; Weinert 2001).

Vor diesem Hintergrund wäre eine geeignete Konzeption interkultureller Kompetenz einerseits aus Forschungen zu gewinnen, die sich am Kompetenzbegriff orientieren. Um andererseits den curricularen Aspekt der gesellschaftlichen Legitimation und die Intentionen der Lehrpläne in Bezug auf interkulturelles Lernen zu berücksichtigen, wäre dann die Frage zu stellen, inwieweit Lehrpläne zu den Aussagen eines solchen Kompe-

tenzmodells passen. Wenn die Lehrpläne die Kompetenzmodelle reflektieren, dann könnten sich sowohl die Didaktik als auch die Erfassung von interkulturellen Lernleistungen auf ein theoretisch fundiertes, empirisch geprüftes und gesellschaftlich legitimes Modell beziehen.

3. Empirisch fundierte theoretische Ansätze zum Konzept der interkulturellen Kompetenz

Pädagogik, Psychologie, Kultur- und Organisationswissenschaften sowie einige Fachdidaktiken befassen sich mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ auf je verschiedene Weise. Dadurch ist eine Vielfalt an Definitionen und empirischen Zugangsweisen entstanden, die nicht immer gegenseitig zur Kenntnis genommen zu werden scheint. Auch international gesehen hat man den Eindruck, dass der Diskurs eher lokal geführt wird.

In den USA fallen die besonderen Anstrengungen in den letzten Jahren auf, „*culture as the core*“ des Fremdsprachenlernens zu begreifen (Lange u.a. 1998; Philipps 1999), so wie sie in den *Standards for Foreign Language Learning* (1996) sichtbar werden. Zwar wurde in den letzten dreißig Jahren immer wieder gemahnt, Kultur müsse als wichtiger Bestandteil in das Fremdsprachenlernen integriert werden (Brooks 1975, 1997; Crawford-Lange/Lange 1984; Lafayette 1997; Nostrand 1974; Seelye 1994), aber erst die „Standards“ von 1996 nehmen Kultur als einen integralen Bestandteil des Erwerbs einer Fremdsprache auf (Phillips 1999).

In früheren Sprachbildungsprogrammen wurde „Kultur“ als invariant und statisch betrachtet (Brooks 1975; Nostrand 1974). Unterricht zur „Landeskunde“ bedeutete die Einprägung kultureller Fakten der alltäglichen Lebenswelt („*patterns of life*“) oder der formalen Kultur („*civilization*“). Die üblicherweise mit der jeweiligen Kulturelite verbundenen Kenntnisse über die sozialen, politischen und ökonomischen Institutionen, die wichtigsten historischen Daten und die Erzeugnisse der Belletristik, der schönen Künste und der Wissenschaft waren Gegenstand der Vermittlung der formalen Kultur. Die früher in den Textbüchern und im Unterricht häufig vernachlässigten Aspekte des Alltags: Wohnen, Kleidung, Werkzeuge, Verkehr, übliches und angemessenes Verhalten kamen hinzu. Allerdings wurden die Themen der alltäglichen Lebenswelt häufig trivialisiert oder übergeneralisiert, während die Themen der formalen Kultur auf der Ebene des bloßen Faktenwissens blieben (Phillips 1999, S. 2; Standards 1996, S. 40).

Met und Galloway (1992) betonen, wie wichtig es sei, die spezifischen Strukturen des mit der jeweiligen Sprache verbundenen kulturellen Erbes zu kennen. Über das Faktenwissen hinaus gehe es um das Verstehen und Wertschätzen der anderen Kultur und des mit ihr verknüpften Lebensstils mit seinen Gepflogenheiten, Werten und Einstellungen. Es gelte zu begreifen, wie kulturell angemessene Kommunikation auf einem solchen Verständnis aufbaut. Schüler sollten die denotative und konnotative Bedeutung von Wörtern kennen. Sie sollten in der Lage sein, ihre Gedanken und Gefühle in sozial und kulturell angemessener Weise auszudrücken.

Anstelle der älteren statischen Auffassung von Kultur konzeptualisieren neuere Ansätze Kultur als variabel und dynamisch (Moore 1991). Die Lernziele wandelten sich vom Erlernen deklarativen Wissens hin zum anspruchsvolleren Erwerb interkultureller Kompetenz und dem „learning how to learn“ über andere Kulturen.

Das dynamische Konzept der Kultur stimmt mit den Entwicklungen innerhalb der *interkulturellen Pädagogik* überein. Das Programm der interkulturellen Bildung gründet nach Auernheimer (2001) auf der Spannung zwischen den zwei Grundprinzipien der Gleichheit und der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe und kultureller Andersartigkeit. Lernziele sind die kritische Reflexion von Fremdbildern und von eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Fähigkeit zur Empathie und zur Perspektivenübernahme sowie die Konfliktfähigkeit.

Im Bereich der *Fremdsprachendidaktik* haben Finkbeiner und Koplin (2002) ein Modell für interkulturelles Verständnis entwickelt, welches die Dimensionen: kritisches Denken, metakognitive, kulturelle und linguistische Bewusstheit, Kooperationsfähigkeit, die Bewusstheit über die Relativität und Subjektivität von Kultur und Denken, Selbstbewusstsein sowie besseres Verständnis und Vertrauen den anderen gegenüber herausstellt.

Byram (1997) schlägt ein Modell interkultureller Kompetenz vor, das in verschiedenen Wissens- und Einstellungsbereichen die Voraussetzung für interkulturell erfolgreiches Handeln sieht. Hierzu zählt eine offene, neugierige, engagierte, verständnisvolle Einstellung der anderen Kultur gegenüber, das Wissen über kulturelle Verschiedenheiten, Wissen über die eigene und die andere Kultur und eine Lernhaltung, die den Erwerb von weiterem Wissen ermöglicht.

Bredella (1993) stellt in Bezug auf interkulturelles Verstehen die Positionen des kulturellen Relativismus, des Ethnozentrismus und des kulturellen Universalismus in den Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit nur einer Position kann nicht Ziel interkulturellen Unterrichts sein. Eine Theorie des interkulturellen Verstehens müsse vielmehr zwischen diesen drei Positionen vermitteln. Das Verstehen einer anderen Kultur schafft eine so genannte „Dritte Kultur“, die zwischen der eigenen und der anderen Kultur konstruiert wird. Interkulturelles Verstehen bedeutet, sich in die Position des Anderskulturellen hineinzusetzen, also, eine Innen- und eine Außenperspektive einzunehmen, wobei zwischen diesen beiden Perspektiven vermittelt werden muss. Nicht die bloße Rezeption einer anderen Kultur führe bereits zu interkulturellem Verstehen, sondern erst die produktive Gestaltung des Zusammenlebens mit einer anderen Kultur (so auch Camilleri/Malewska-Peyre 1997). Ebenso wenig geht es um das Aufgeben des eigenen kulturellen Bezugssystems, sondern darum, kulturelle Orientierungssysteme synergetisch verfügbar zu machen (Thomas/Wagner 1999, S. 230; Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000). Interkulturelle Kompetenz kann diesen Überlegungen zufolge nicht allein darin bestehen, möglichst angepasst in einer anderen Kultur zu handeln, sondern eine Position zu entwickeln, die Ausgangskultur und Zielkultur zu einer neuen Einheit verbindet.

Die Entwicklungen vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff und von der Vermittlung von kulturellem Faktenwissen hin zur Forderung nach der konstruktiven Auseinandersetzung mit der anderen und der eigenen Kultur verleihen der *subjektiven*

Konzeption der interkulturellen Situation eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Für die interkulturelle Kommunikation bedeutsame Dimensionen sind infolge dieser Entwicklung nicht unmittelbar aus tatsächlich oder vermeintlich objektiven Tatbeständen ableitbar, sondern müssen aus den subjektiven Interpretationen von Ereignissen im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen erschlossen und systematisiert werden. Diese theoretische Forderung empirisch überprüfbar zu machen, stellt eine neue Herausforderung dar, nämlich die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten und *empirischen* Begründung der begrifflichen Fassung interkultureller Kompetenz.

4. Das Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität von Milton J. Bennett

Empirische Untersuchungen zur subjektiven Interpretation von Ereignissen im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen zeigen, dass die Deutungen der Personen nicht beliebig sind, sondern konsistenten psychologischen Mustern folgen.

Auf der Grundlage von systematischen Verhaltensbeobachtungen entwickelte *Milton J. Bennett* das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) (Bennett 1993; Bennett/Bennett/Allen 1999). Das DMIS baut auf der konstruktivistischen Erkenntnistheorie auf, deren zentrale These es ist, dass unsere Erfahrung der Realität im Wesentlichen auf der Grundlage von Konstruktionen bzw. komplexen Kategorien geschieht, die unsere Weltsicht ausmachen. Unsere Vorstellungen und Konzepte werden durch die Kategorien, die wir zur Beschreibung heranziehen, generiert. Gleichzeitig sind diese Kategorien das Medium, mithilfe dessen wir Ereignisse erfahren. „Kultur“ ist also nichts „objektiv“ Gegebenes. Das, was „Kultur“ bedeutet, wird im jeweiligen Kontext und unter spezifischen Kommunikationsbedingungen von den Partnern in einer interkulturellen Begegnungssituation wechselseitig neu konstruiert, ist also „subjektiv“ und sozial geteilt. Genau genommen sind es kulturelle *Unterschiede*, die von Menschen konstruiert werden. Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Deutung, den Emotionen und den Verhaltensweisen in Bezug auf kulturelle Unterschiede sind es, die „interkulturelle Sensitivität“ ausmachen (Bennett 1993, S. 24).

Aus der Analyse des Verhaltens entwickelte Bennett das DMIS als eine Abfolge von subjektiven Konstruktionen kultureller Verschiedenheit in interkulturellen Kommunikationssituationen.

Ethnozentrische Stufen

<i>Denial</i>	Kulturelle Unterschiede werden in der Konzeption der interkulturellen Situation nicht berücksichtigt.
<i>Defense</i>	Kulturelle Unterschiede werden betont, gleichzeitig wird die andere Kultur abgewertet (negative Stereotypisierung).
<i>Minimization</i>	„Alle Menschen sind gleich“. Unterschiede werden minimiert. Eigenkulturelle Werte werden als universelle missverstanden.

Ethnorelative Stufen

<i>Acceptance</i>	Kulturelle Unterschiede werden akzeptiert und respektiert. Die Kulturgebundenheit des Handelns ist bewusst.
<i>Adaptation</i>	Kognitiv: Andere kulturelle Referenzrahmen werden berücksichtigt. Kulturelle Verschiedenheit wird kognitiv antizipiert und berücksichtigt. Handlungsbezogen: Produktive Strategien im Umgang mit fremdkulturellen Personen und Empathie sind vorhanden.
<i>Integration</i>	Ausweitung der Fähigkeit, Ereignisse im kulturellen Kontext wahrzunehmen und mit der persönlichen Identität zu verbinden im Sinne einer „flüssigen“ Identität.

Während der ethnozentrischen Stufen bleibt die auf die eigene Kultur beschränkte Weltsicht zentral für die Konstruktion der Realität. Kultureller Ignoranz („denial“) folgt die Ablehnung („defense“). Gegen Ende der ethnozentrischen Stufen („minimization“) werden kulturelle Unterschiede mit einer universalistischen oder transzendentalen Begründung negiert. In den ethnorelativen Stufen findet die Wirklichkeitskonstruktion auf der Grundlage kultureller Wechselbeziehungen statt. Verhalten wird vor dem Hintergrund des kulturellen Kontexts interpretiert („acceptance“). Mit wachsender Sensibilität werden kulturelle Unterschiede dynamischer erlebt. Die Person empfindet sich selbst zunehmend als Produkt und Konstrukteur ihrer Kultur („adaptation“). Die Entwicklung interkultureller Sensibilität ist letztlich die Entfaltung eines neuen Bewusstseins und dadurch eines neuen Zugangs zur Deutung kultureller Unterschiede („integration“). Bennett geht davon aus, dass sich die Entwicklung interkultureller Kompetenz auf die kognitive, affektive und die Handlungs-Ebene bezieht.

5. Analyse der Englischcurricula der deutschen Bundesländer**5.1 Konzeption zur Analyse der Curricula**

Die hier dargestellte Curriculumanalyse steht im Zusammenhang mit dem Modul „Interkulturelle Kompetenz“ des Projekts „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI²), (Hesse/Göbel/Jude 2003). Die Beschränkung auf die neunte Jahrgangsstufe folgt der Gewohnheit der „Large-Scale-Studies“, Schülerkompetenzen am Ende der Sekundarstufe I zu erfassen. Im Zentrum der Analyse stehen die Lehrpläne der Bundesländer für das Fach Englisch allgemein und die Unterrichtsinhalte der neunten Klasse. Die Curriculumanalyse sollte drei Fragenkomplexe klären:

1. Welche Dimensionen interkultureller Kompetenz sind in den Englischcurricula der deutschen Bundesländer der neunten Jahrgangsstufe auffindbar?
- 2 Von der KMK finanziertes Konsortialprojekt unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

2. Welche interkulturellen Inhalte sollen vermittelt werden?
3. Welche Länderschwerpunkte werden angezielt?

5.2 Erscheinungsjahr und Differenzierungsgrad der Englischcurricula

In die Analyse sind alle Lehrpläne zum Englischunterricht eingegangen, die bis zum Sommer 2003 verfügbar waren. Differenzierungsgrad und Aktualität waren unterschiedlich. Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen-Anhalt differenzieren nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium, zum Teil zusätzlich nach Gesamtschule, Thüringen nur nach Regelschule und Gymnasium. Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz unterscheiden die Jahrgangsstufen nicht. Die Erscheinungsjahre der Lehrpläne variieren von 1988 bis 2002. Bei der Heterogenität der Lehrpläne war nicht der Vergleich zwischen den Bundesländern Ziel der Analyse, sondern das Auffinden theoretischer und inhaltlicher Kategorien als Diskussionsgrundlage für die Bedeutung der curricularen Gegebenheiten für das interkulturelle Lernen in der Schule.

5.3 Computergestützte Analyse der Curricula

Die mit Unterstützung des Programms „Winmax“³ durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse der Curricula ist in die Auswertung der *allgemeinen* Lernziele und der *Unterrichtsinhalte* unterteilt. Die schrittweise Auswertung der allgemeinen Lernziele erfolgte mithilfe eines theoriegeleiteten Kategoriensystems, die der Unterrichtsinhalte mithilfe einer zusammenfassenden Darstellung. Zunächst wurden die Zielsetzungen und Inhalte der Lehrpläne in Bezug auf den Erwerb interkultureller Kompetenz komprimiert. Die Texte wurden segmentiert und den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

5.4 Ableitung der Analysekategorien für die Auswertung der allgemeinen Lernziele

Die für die Inhaltsanalyse der Englischcurricula zu Grunde gelegten Kategorien wurden aus dem Modell von Bennett abgeleitet, wobei drei Ebenen voneinander unterschieden wurden: die kognitive, die affektive und die Handlungsebene (s. Tab. 1, S. 825).

5.5 Ergebnisse in Bezug auf die Auswertungskategorien der allgemeinen Lernziele

Es zeigt sich, dass sich die Zielvorgaben, die in den Englisch-Curricula genannt werden, diesen Kategorien zuordnen lassen (s. Tab. 2, S. 828). Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die Kategorien in der Diktion der Lehrpläne.

3 Kuckartz (1999). „Winmax“ unterstützt die methodisch kontrollierte Typenbildung.

Tabelle 1: Analysekategorien für die Auswertung der allgemeinen Lernziele	
<i>Kategorien der kognitiven Ebene</i>	
Landeskunde und deklaratives Wissen über andere Kulturen	Geografie, Geschichte und andere allgemeine landeskundliche Themen
Interkulturelle Bewusstheit und Wahrnehmung kultureller Unterschiede	Aussagen zur Bedeutsamkeit der Wahrnehmung kultureller Verschiedenheit
Wahrnehmung eigenkultureller Selbstverständlichkeiten	Aussagen zur Wahrnehmung und zum Bewusstsein über eigene kulturelle Orientierungen und Selbstverständlichkeiten
Metakognitives interkulturelles Wissen	Aussagen zur reflexiven Begleitung interkultureller Situationen
Aneignung von prozeduralem interkulturellem Wissen	Strategien zur Aneignung von Wissen über andere Kulturen („Learning how to learn about the other culture“)
<i>Kategorien der affektiven Ebene</i>	
Interesse an der anderen Kultur	Aussagen zur Bedeutsamkeit der Entwicklung von Interesse an anderen Kulturen
Akzeptieren und Respektieren kultureller Unterschiede	Aussagen zur Bedeutsamkeit von Akzeptanz und Respekt für kulturelle Verschiedenheit
Empathie	Aussagen zur Bedeutsamkeit des „Sich Hineinversetzens in andere Kulturen“
Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation	Aussagen zur Bedeutsamkeit der Einsicht in die Gefühlsbehaftetheit interkultureller Situationen
<i>Kategorien der Handlungsebene</i>	
Handlungsfähigkeit in der fremden Kultur, allgemein	allgemeine Aussagen zum interkulturellen Handeln
Handlungsfähigkeit in der fremden Kultur, spezifisch	Aussagen über bestimmte Situationen, in denen die Handlungsfähigkeit geübt werden soll

5.5.1 Die Kategorien der kognitiven Ebene

Den kognitiven Kategorien kommt im schulischen Bereich naturgemäß eine besondere Bedeutung zu.

Deklaratives Wissen über andere Kulturen (in allen 16 Bundesländercurricula enthalten):

- landeskundliches Wissen

Interkulturelle Bewusstheit und Wahrnehmung kultureller Unterschiede (in 14 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremdsprachigen Lebenswelt.
- Gewinnen von Einsichten über andere Einstellungen, Werte und Normen.
- Entwicklung eines Bewusstseins für kulturelle Vielfalt.
- Kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem anderen soziokulturellen Kontext.

Wahrnehmung eigenkultureller Selbstverständlichkeiten (in 11 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Vergleich der englischsprachigen Kultur mit der eigenen Kultur.
- Vergleich der Lebenswirklichkeit der Angehörigen einer anderen Kultur mit der eigenen Situation.
- Differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft, angeregt durch die Vergleiche:
 - Infrage stellen gewohnter Haltungen und Einstellungen,
 - Relativierung des eigenen Standpunkts,
 - Erweiterung des eigenen Weltbilds.

Metakognitives interkulturelles Wissen (in 2 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Interkulturell sensible Begleitung der eigenen Äußerungen.
- Angemessene Versprachlichung der dabei stattfindenden Gedankengänge.
- Bewusst werden, dass selbstreflexives kulturelles Wissen sowie Kenntnis und Beachtung gesellschaftlicher Konventionen Voraussetzungen für die interkulturelle Verständigung darstellen.

Aneignung von prozeduralem interkulturellem Wissen (in 10 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Erwerb von Wissen darüber, *wie* man sich in interkulturellen kommunikativen Situationen angemessen verhält.
- Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten über den Zugang zu englischsprachigen Informationen.
- Erwerb von Wissen, wie Kontakte zu Menschen verschiedener Sprachen geknüpft werden können.
- Einüben von Sprachhandlungstypen wie z. B. Begrüßen, Vorstellen, gefühlsbetonte Äußerungen, Werten, Vermuten, Widersprechen, Äußern der eigenen Meinung, Zusammenfassen, Definieren.
- Einüben der Kommunikation in alltäglichen Situationen wie z.B. auf der Straße, im Geschäft, auf dem Markt, im Restaurant, im Café oder im Hotel.

5.5.2 *Die Kategorien der affektiven Ebene*

Die Kategorien der kognitiven Ebene stellen eher Mischkategorien in Bezug auf Kognitionen, Affekte und Handlungsantizipationen dar, wobei der Affektivität ein besonderes Gewicht zukommt.

Interesse an der anderen Kultur fördern (in 9 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Entwicklung des Interesses am Fremdsprachenlernen.
- Entwicklung des Interesses an der fremden Kultur, an Menschen anderer Länder und ihrem Alltag.
- Förderung der Bereitschaft zum Kontakt mit Menschen anderer Kulturen.
- Wecken der Neugier, sich auf Aspekte der fremden Kultur einzulassen und sich mit ihnen auseinander zu setzen.

Akzeptieren und Respektieren kultureller Unterschiede (in 13 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Abbau von Vorurteilen und Klischees gegenüber der anderen Kultur.
- Entwicklung von Offenheit, Verständnis und Toleranz gegenüber der anderen Lebenswirklichkeit, den fremden Normen, Wertvorstellungen und den Verhaltensweisen von Angehörigen der fremden Kultur.
- Entwicklung des Respekts vor kulturellen Unterschieden
- Erkennen der Notwendigkeit des Respekts vor der Eigenständigkeit und Bedeutung der fremden Kultur.

Empathie (in 4 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Entwicklung der Fähigkeit, sich anderen Kulturen empathisch, tolerant und zugleich kritisch zu nähern.
- Lernen, sich in den Alltag und die Kulturen anderer Länder hineinzusetzen und entsprechende Rollen und Perspektiven probeweise einzunehmen.
- Lernen, durch Perspektivenwechsel Fremdes nach zu empfinden.

Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation (in 1 der 16 Bundesländercurricula enthalten):

- Entwicklung eines Gespürs für „kulturelle Fettnäpfe“, d.h. kommunikative Bereiche, die in Kulturen in unterschiedlicher Weise affektiv besetzt sind und daher nur mit großer Vorsicht thematisiert werden dürfen.

5.5.3 Die Kategorien der Handlungsebene

Interkulturelle Handlungsfähigkeit (in 12 der 16 Bundesländercurricula enthalten) bezieht sich in ihrer spezifischen und allgemeinen Variante auf interkulturelle kommunikative Kompetenzen, die für die Bewältigung von Alltagssituationen im In- und Ausland nützlich sind.

- Lernen, Begegnungssituationen mit Menschen anderer Kultur, nicht nur mit sprachlichen, sondern auch mit im Unterricht erworbenen kognitiven Strukturen, Wertvorstellungen und Handlungsmustern zu meistern.
- Lernen, zu einer von Verständnis geprägten Kommunikation mit anderen zu gelangen.

5.5.4 Häufigkeit der Kategoriennennungen in den Englischcurricula

Tabelle 2: Häufigkeiten der Kategorien zur Interkulturellen Kompetenz in den Englischcurricula der deutschen Bundesländer der Jahrgangsstufe 9		
Kategorie	Ebene	Kommt in wie vielen der 16 Ländercurricula vor?
Deklaratives Wissen	Kognition	16
Interkulturelle Bewusstheit, Wahrnehmung kultureller Unterschiede	Kognition	14
Akzeptieren und Respektieren kultureller Unterschiede	Affektivität	13
Interkulturelle Handlungsfähigkeit	Handlung	12
Wahrnehmung eigenkultureller Selbstverständlichkeiten	Kognition	11
Aneignung von prozeduralem interkulturellen Wissen	Kognition	10
Interesse an der anderen Kultur fördern	Affektivität	9
Empathie	Affektivität	4
Metakognitives Wissen	Kognition	2
Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation	Affektivität	1

5.6 Ergebnisse der Auswertung der Unterrichtsinhalte

Die Inhalte interkulturellen Lernens sollen dazu dienen, die allgemeinen Lehrziele in konkreten Lebenszusammenhängen zu verankern. Die Richtlinien einiger Bundesländer differenzieren nicht nach Klassenstufen, daher beschränken sich die Angaben auf nur einen Teil von ihnen. Folgende geographische Schwerpunkte und Themen werden aufgeführt (Tabelle 3):

Tabelle 3: Konfigurationen geographischer Schwerpunkte der Englischcurricula der deutschen Bundesländer der Jahrgangsstufe 9					
UK	USA	Anglophone oder Commonwealth-Länder	Keine Differenzierung	keine Angabe	Kommt in wie vielen der 16 Ländercurricula vor?
1	1	1			4
1	1				3
1		1			1
		1			1
			1		5
				1	2

England, die Vereinigten Staaten, andere Commonwealth Staaten und die englischsprachige Welt werden als geographische Anker des Englischunterrichts genannt. Im Mittelpunkt stehen England und die USA (Tabelle 4).

Tabelle 4: Häufigkeiten der Themen zur Interkulturellen Kompetenz in den Englischcurricula der deutschen Bundesländer der Jahrgangsstufe 9	
	Kommt in wie vielen der 16 Ländercurricula vor? (5 ohne Angabe)
<i>Lebenswelt allgemein</i> Schule, Beruf, Freizeit, Familie, soziale Probleme, Drogen, Gewalt, Reisen, Leben in der Stadt	11
<i>Kultur allgemein</i> Geschichte, Geographie, Politik, Kultur, berühmte Persönlichkeiten, Bildung, Sport, Wirtschaft, Medien, Arbeitswelt, Umwelt, Heimat	10
<i>Lebenswelt Jugendlicher</i> Erfahrungen der Schüler, Erwachsen werden, Freundschaft, Probleme, Zukunft	8
<i>Multikulturelle Gesellschaft</i> ethnische Minderheiten, Migration, Integration und Vorurteile, Einstellungen, Entwicklungsländer, internationale Probleme, europäische Nachbarn, regionale und nationale Identität, Einfluss der amerikanischen auf die europäische Kultur	8
<i>Interkulturelle Begegnung</i> Schaffung von Begegnungssituationen, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Aufenthalte im Ausland, Austauschprogramme, internationale Kontakte, Neugier im Umgang mit Fremdem wecken, interkulturelles Lernen	4
<i>Fremdsprache</i> Englisch als Weltsprache	1

Neben den Themen: Geschichte, Politik, Geographie, Familie, Schule, Probleme Heranwachsender wird interkulturelles Lernen auch bei den Lerninhalten explizit angesprochen:

- Kennen lernen von Sprach- und Verhaltensnormen.
- Kennen lernen von typischen Lebensweisen, Traditionen Bräuchen.
- Kennen lernen von Wertvorstellungen und Klischees.
- Erarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der eigenen Kultur und der Zielsprachenkultur.
- Entwickeln von Neugier im Umgang mit Fremdem.
- Lernen, vorschnelles Werten zu vermeiden.
- Lernen andere Denkweisen und Gefühle zu berücksichtigen.
- Lernen, über Vorurteile zu reflektieren.
- Auseinandersetzen mit kultureller, regionaler und nationaler Identität; mit Themen wie beispielsweise „Heimat“.

Als didaktische Mittel zum Sprachenlernen aber auch zum interkulturellen Lernen werden Auslandsaustausche und Auslandskontakte (z.B. Schüleraustausch, Brieffreundschaften oder Kontakte mit der englischsprachigen Welt im eigenen Land) genannt.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse

Die Analyse der Englischcurricula der Bundesländer zeigt, dass interkulturelle Themen und interkulturelle Kompetenzen als Lehrziele in verschiedenen Bereichen der Lehrpläne aufgegriffen werden. Sie sind sowohl in den allgemeinen Lehrzielen präsent als auch in den Unterrichtsinhalten.

Innerhalb der *allgemeinen Lehrziele* wird die Bedeutung der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht sehr betont und in allen Englischlehrplänen der Bundesländer genannt. Die Auswertung der allgemeinen Lehrziele illustriert die sich in den Lehrplänen widerspiegelnde Bedeutung von Kompetenzbereichen auf den Ebenen der Kognition, der Affektivität und des Handelns. Die Kategorien Empathie, metakognitives Wissen und Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation werden genannt, jedoch in nur einigen Lehrplänen.

Es werden sowohl kulturgenerelle als auch kulturspezifische Kompetenzbereiche erwähnt. *Kulturgenerelle* Kompetenzen beziehen sich auf Ziele wie Ethnozentrismus überwinden, Wertschätzung, Interesse und Respekt für die eigene Kultur und für kulturelle Verschiedenheit entwickeln, Fähigkeit zur Anpassung an anderskulturelle Situationen ausbilden sowie sich Wissen über kulturelle Werte und Verhaltensnormen, über die Dynamik von Kultur und über kulturelle Identität aneignen. Die *kulturspezifischen* Kompetenzen konzentrieren sich auf die Fähigkeit, sich in einer spezifischen Kultur – in der neunten Jahrgangsstufe wird hier vor allem das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten genannt – situationsadäquat zu verhalten und Wissen über die Weltansicht und die Verhaltensorientierungen dieser Kulturen zu erwerben. Schulformunterschiede in Bezug auf die Zielvorstellungen zum Erwerb interkulturellen Wissens und interkultureller Kompetenz konnten in den Ländercurricula nicht festgestellt werden.

7. Diskussion der Ergebnisse

In Bezug auf das Kulturlernen im Fremdsprachenunterricht stehen wir einem Forschungsfeld gegenüber, das zwar theoretisch inzwischen verschiedentlich Definitionen erfahren hat, empirisch jedoch bislang wenig bearbeitet worden ist.

Wie können Kulturwissen, interkulturelle Sensibilität und kulturadäquate Sprachverwendung im Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben vermittelt werden? Bislang gibt es keine fachdidaktischen Vorstellungen darüber, wie „cultural proficiency“ in unterschiedlichen Abstufungen aussehen könnte. Entsprechend gibt es keine befriedigenden Instrumente, um diese komplexen Phänomene zu erfassen, die über das Abfragen von Faktenwissen oder oberflächlichen Einstellungen hinaus reichen (siehe Met/Galloway 1992).

Die Lehrpläne der deutschen Bundesländer reflektieren in ihrer Gesamtheit die herausgearbeiteten Dimensionen der interkulturellen Kompetenz. Nicht jedes Bundesland bezieht sich in seinen Lehrplänen auf alle der genannten Dimensionen. Insbesondere Empathie, Einsicht in die Affektivität und metakognitive Prozesse spielen in einigen Lehrplänen keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

Da die empirischen Forschungen zur interkulturellen Sensibilität immer wieder die Bedeutung von *Emotionen und Affekten* im Verlauf von Kulturbegegnungen herausstellen, sollte dieser Bereich auch in den Lehrplänen stärker Berücksichtigung finden. Im fremdsprachlichen Zusammenhang geht es um das Erkennen von „Fettnäpfen“, nämlich zu bemerken, dass durch unangemessenes Verhalten Angehörige einer anderen Kultur verletzt werden können oder auch man selbst irritiert werden kann. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen emotionalen Zustände und die anderer Personen sowie das Verfügen über geeignete sprachliche und soziale Reparaturtechniken, sind im interkulturellen Zusammenhang bedeutsame Kompetenzen.

Der reflektierte Umgang mit *metakognitiven Prozessen*, insbesondere bei den höheren Stufen der interkulturellen Kompetenz, spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Hier geht es um die Reflexion fremd- und eigenkultureller Eigenheiten und das Wissen über den eigenen Umgang mit unvertrauten Ereignissen und den vertrauten „Selbstverständlichkeiten“. Ohne sie dürfte die Konstruktion einer „dritten“, kognitiv vermittelnden Position zwischen Ausgangs- und Fremdkultur kaum denkbar sein.

Bei der Durchsicht der Lehrpläne wird ferner deutlich, dass die Teile *allgemeiner* Lehrziele und die Teile *spezifischer* Lehrinhalte weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Kulturspezifische Lehrziele sind etwa die Fähigkeit sich in einer spezifischen Kultur angemessen zu verhalten oder Wissen über die Weltsicht und die Verhaltensorientierungen dieser Kultur zu erwerben. Kulturallegemeine Lehrziele sind beispielsweise die Überwindung des Ethnozentrismus, die Entwicklung kultureller Selbstbewusstheit, der Wertschätzung und des Interesses und des Respekts für kulturelle Verschiedenheit (Bennett 1999, S. 20). Mit welchen konkreten Lehrinhalten die Lehrpersonen die allgemeinen Lehrziele vermitteln, bleibt ihnen in vielen Lehrplänen selbst überlassen. Die Beschäftigung mit einer spezifischen Kultur stellt sicher die Voraussetzung für das weiterführende kulturallegemeine Lernen dar. Wie im Spezifischen das Allgemeine vermittelt werden kann, dürfte aber noch sehr im Unklaren sein.

Noch weniger als das didaktisch sinnvolle Verhältnis von kulturspezifischen und kulturallegemeinen Teilen wird in den Lehrplänen eine etwaige *Abfolge* von interkulturellen Kompetenzstufen berücksichtigt. Wenn es so ist, dass die didaktisch optimalen Methoden unterschiedlich sind, je nachdem, auf welcher Entwicklungsstufe sich die Schüler befinden (Bennett/Bennett/Allen 1999), dann erhält die Diagnose des Entwicklungsstands und die Verfügbarkeit didaktischer Mittel bei den Lehrpersonen eine große Bedeutung. Es liegt auf der Hand, dass der didaktische Fokus bei Schülern, die eine andere Kultur ablehnen, ein anderer sein muss, als bei Schülern, die daran interessiert sind, wie sie einen kulturellen Konflikt durch gekonnte Kommunikation vermeiden oder beilegen können.

Das mögliche Wissen über eine Kultur ist bereits unendlich, und die Aufgabe des Kulturlernens scheint unerfüllbar, wenn man all das mögliche Wissen über eine Kultur als Ziel des Unterrichts im Auge hat. Liegt der Schwerpunkt jedoch darauf, wie kulturelle Verschiedenheiten unsere Kommunikation, unsere Werte, Wahrnehmungen und Verhaltensmuster unsere Beziehungen zu anderen Menschen beeinflussen, dann geht es um die Vermittlung der Wertschätzung von Komplexität und Verschiedenheit kultureller

Variationen. Zu lernen, *wie* man über andere Kulturen lernen kann, wird zu einer wichtigen Fähigkeit.

Die didaktisch sinnvolle Reihung von Methoden, die es ermöglichen, kognitive, affektive und handlungsbezogene Ziele optimal aufeinander zu beziehen und mittels kulturspezifischem Sprachhandeln kulturallgemeine Zielsetzungen zu erreichen, ist eine Aufgabe, deren Bearbeitung noch aussteht.

Die Lehrpläne eröffnen Felder möglicher Handlungen, sie reichen aber nicht hin, um interkulturell erfolgreichen Unterricht zu gestalten. Welche und vor allem wie die angestrebten Ziele und Inhalte tatsächlich in der Schule vermittelt werden, ist nur über Analysen zu erfassen, die den Unterricht mit seinen Akteuren direkt in den Blick nehmen. Für die Weiterentwicklung interkulturellen Lernens bedarf es darüber hinaus Forschungen, die in eine empirisch begründete Theorie der Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz münden. Erst hieraus lassen sich Lehrpläne ableiten, die auf die noch offenen Fragen Antworten geben können.

Forschungsarbeiten, welche die unterschiedlichen Vermittlungsansätze in den Blick nehmen, wären eine hervorragende Grundlage für curriculare Entwicklungen, für die Planung des Unterrichts und entsprechender Materialien (Met/Galloway 1992).

Literatur

- Ahrends, A./Nowitzki, W. (1997): Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Auernheimer, G. (2001): Pädagogische Institutionen im Zeichen der Migration. In: Ders. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Interkulturelle Studien Bd. 7. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-18.
- Baumert, J./Lehmann, R. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Bennett, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M.R. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, MN: Intercultural Press, S. 21-71.
- Bennett, J.M./Bennett, M.J./Allen, W. (1999): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Paige, R.M./Lange, D.L./Yershova, Y.A. (Hrsg.): Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum. CARLA working paper #15. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, S. 13-45.
- Bredella, L. (1993): Intercultural understanding between relativism, ethnocentrism and universalism. In: Blaicher, G./Glaser, B. (Hrsg.): Proceedings. Anglistentag 1993. Eichstätt: Max Niemeyer Verlag, S. 559-594.
- Brooks, N. (1975): The analysis of language and familiar cultures. In: Lafayette, R. (Hrsg.): The cultural revolution in foreign language teaching. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Lincolnwood, IL: National Textbook, S. 19-31.
- Brooks, N. (1997): Teaching culture in the foreign language classroom. In: Heusinkveld, P.R. (Hrsg.): Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, S. 11-37.

- Byram, M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, C./Malewska-Peyre, H. (1997): Socialization and identity strategies. In: Berry, J.W./Dasen, P.R./Sarawathi, T.S. (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 2: Basic Processes and Human Development. Boston, MA: Allyn/Bacon, S. 41-67.
- Crawford-Lange, L.M./Lange, D.L. (1984): Doing the unthinkable in the second-language classroom: A process for the integration of language and culture. In: Higgs, T.V. (Hrsg.): Proficiency: The organizing principle. Lincolnwood, IL: The American Council on the Teaching of Foreign Language Education Series. National Textbook, S. 139-177.
- Finkbeiner, C./Koplin, C. (2002): A cooperative approach for facilitating intercultural education. In: Reading Online 6, H. 3, Online: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/finkbeiner.
- Helmke, A./Göbel, K./Hosenfeld, I./Schrader, F.W./Vo, T./Wagner, W. (2003): Zur Rolle des Unterrichts im Projekt DESI. In: Empirische Pädagogik 17, S. 396-411.
- Hesse, H.-G./Göbel, K./Jude, N. (2003): Interkulturelle Kompetenzen. In: Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R.H./Nold, G./Rolff, H.G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (Hrsg.): DESI – Bericht über die Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente. Frankfurt am Main: DIPF, S. 123-128.
- KMK (1994): Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2003): Beschluss Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lafayette, R.C. (1997): Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In: Heusinkveld, P.R. (Hrsg.): Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class. Yarmouth, MN: Intercultural Press, S. 119-148.
- Lange, D.L./Klee, C.A./Paige, M.R./Yershova, Y.A. (Hrsg.) (1998): Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture teaching and learning in the second language curriculum. CARLA Working Paper #11. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen: Hogrefe, S. 203-228.
- Met, M./Galloway, V. (1992): Research in foreign language curriculum. In: Jackson, P.W. (Hrsg.): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, S. 852-890.
- Moore, J. (1991): An analysis of the cultural content of post-secondary textbooks for Spanish: Evidence of information processing strategies and types of learning in reading selections and post-reading adjunct questions. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Nostrand, H.L. (1974): Empathy for a second culture: Motivations and techniques. In: Jarvis, G.A. (Hrsg.): Responding to new realities. The American Council on the Teaching of Foreign Language Education Series. Skokie, IL: National Textbook, S. 263-327.
- Philipps, J.K. (1999): National Standards for foreign language learning: Culture the driving force. In: Paige, M.R./Lange, D.L./Yershova, Y.A. (Hrsg.): Culture as the core: integrating culture into the language curriculum. CARLA working Paper #15. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Seelye, H.N. (1994): Teaching culture: Strategies for intercultural communication. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Standards for foreign language learning: preparing for the 21st century (1996): Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

- Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. München: Rainer Hampp, S. 97-122.
- Thomas, A./Wagner, K.H. (2002): Didaktische Grundlagen und methodische Anregungen zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47, S. 355-363.
- Trim, J.L.M./North, B. (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Vollmer, H.J. (2001): Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle im Bereich der Sprachen und deren Niveaudifferenzierung/Skalierung (am Beispiel des „Referenzrahmens“ des Europarats). Unveröffentlichtes Manuskript: Universität Osnabrück.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe, S. 45-66.

Abstract: *Theoretical developments from a static to a dynamic culture concept in the discussion about intercultural competence in the foreign language classroom and demands to understand intercultural competence as a constructive interaction with another and one's own culture, form the basis of a theory-oriented curriculum analysis. Applying Milton Bennett's model of development of intercultural sensitivity the English curricula of the 16 German federal states are analyzed in terms of the degree of correspondence between the aims and contents of teaching and the theoretical model.*

Anschriften der Autorin und des Autors:

Dipl.-Psych. Kerstin Göbel/Dr. Hermann-Günter Hesse, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Strasse 29, 60486 Frankfurt am Main, E-Mail: goebel@dipf.de; hesse@dipf.de